

Desafíos epistemológicos emergentes en la relación intercultural¹

Reinaldo Matías Fleuri (UFSC/CNPq)²

Trabalho apresentado em:

FLEURI, R.M. Desafios epistemológicos emergentes na relação Intercultural (versão em espanhol) In: Diversidad, interculturalidad y educación en Brasil y en Paraguay. Problemas, experiencias y realidades ed. Asunción : CEADUC, 2010, p. 157-172.

Resumen:

A partir de un diálogo con intelectuales orgánicos Kaiowá-Guarani, Mbyá Guarani, Boe-Bororo e Terena (Brasil), se busca entender los fundamentos epistemológicos de la relación intercultural de los pueblos nativos y la sociedad brasileña. En el entendimiento de la relación entre los seres humanos y la naturaleza, se confronta la visión mítica de la Madre Naturaleza con la visión capitalista de la tierra-propiedad, el cuidado del ambiente se opone a la práctica económica de la explotación para el mercado. Para los aborígenes, La organización social, se constituye preponderantemente a partir de la cooperación y el diálogo, al contrario de las formas bipolares de oposición partidaria adoptadas por la organización del Estado moderno. Entre los campos de mediación, se encuentran las historias de vida, el lenguaje, la escuela, la economía, la religión. Son campos profundamente conflictivos, que sustentan procesos de interacciones interculturales paradójicos y generalmente trágicos. Se coloca el desafío "dialógico" de comprender la diversidad

¹ El presente texto presenta resultados de investigaciones desarrolladas por Reinaldo Matías Fleuri, en el ámbito del Proyecto Integrado de Investigación, que viene desarrollando con los auspicios del CNPq, en sucesivas etapas: (1.) *Educación intercultural: desafíos y perspectivas de la identidad y pluralidad étnica en Brasil* (2000-2004); (2.) *Educación Intercultural: elaboración de referenciales epistemológicos, teóricos y pedagógicos para las prácticas educativas escolares y populares* (2004-2007); (3.) *Educación Intercultural: deconstrucción de alternativas en las prácticas educativas y socioculturales* (2007-2010). La elaboración textual de este artículo también se basó en los debates realizados en los siguientes congresos: *Seminario: Fronteras Etno-culturales y fronteras de la exclusión: desafío de la interculturalidad y de la equidad*, realizado en Campo Grande (MS, Brasil), entre el 16 al 19 de setiembre de 2002, focalizando particularmente el tema: La Etnicidad en el contexto de una sociedad intercultural; en el *V Congreso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas - Desafíos Sociales en América Latina en el Siglo XXI*, realizado en Bratislava (Eslovenia), entre el 4 al 7 de Julio de 2004; en el *III Seminario Internacional: Fronteras Étnico-Culturales y Fronteras de la Exclusión - Las Identidades/Diferencias Culturales en Contextos Pos-Coloniales*, realizado en Campo Grande (MS, Brasil) entre el 22 al 25 de setiembre de 2008, así como en el *II Seminario Internacional América Platina*, realizado en Campo Grande (MS, Brasil) en los días 5 al 8 de noviembre de 2008, con el tema "Diálogo regional y dilemas contemporáneos" (<http://www.americaplatina.ufms.br/>), en el *I Seminario Internacional de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Indígena*, que trató del tema *Educación en la Diversidad: experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe en Brasil y en Paraguay*, en Asunción, en 21-21 de mayo de 2009; en la 32ª. *Reunión Anual de ANPED: Sociedad, cultura e educación: nuevos reguladores?*, Caxambu, MG, en los días 04 a 06 de octubre de 2009, por ocasión de la sesión especial sobre el tema *Educación e subalternidades contemporáneas: novas configurações?*. El artículo sirve como subsidio para la ponencia en el *V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa*, promovido por la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, en 21, 22 y 23 de octubre de 2009, sobre la temática *Investigación educativa y compromiso social*.

² Reinaldo Matías Fleuri es Profesor Titular en el Centro de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina y coordinador del Núcleo Mover "*Educação intercultural e movimentos sociais*" (www.mover.ufsc.br) y presidente de la *Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC)*. E-mail: fleuri@pesquisador.cnpq.br

de lógicas constituidas por las diferentes culturas de modo que sus diferencias, en la relación, no sean anuladas, pero sí que constituyan campos de ambivalencias potencializadoras de saltos lógicos que hagan posible la comprensión de las paradojas y el enfrentamiento de las situaciones límites interculturales.

Palabras claves: interculturalidad, epistemología, etnias, autóctonos, cultura

Introducción

El objetivo de este texto – presentado aquí con el formato de apuntes o notas para un debate – es indicar algunas contradicciones y mediaciones epistemológicas que emergen en las relaciones socioculturales entre naciones y culturas autóctonas (colonialísticamente llamadas de *indígenas*) y culturas occidentales que se constituyeron en base del pueblo brasileño. Tales indicaciones fueron sugeridas inicialmente a partir del debate realizado en el Seminario “Fronteras Etno-culturales y fronteras de la exclusión” (Campo Grande, Brasil, 2002) con representantes de varios grupos étnicos de la región *mato-grossense*. A partir de este diálogo – particularmente con Eliel Benites (Kaiowá-Guarani), con Sérgio (Mbyá-Guarani), con Agostinho (Boe/Bororo) y con Wanderley Cardoso (Terena) – focalizamos algunos temas, que retomamos aquí para analizar los fundamentos epistemológicos de la relación intercultural de los pueblos nativos y la sociedad brasileña.

Me coloque en este diálogo con la actitud – sugerida por Gregory Bateson (1976, 1986, 1997) – de un observador que deja que su observación cuestione su pensamiento, sus actos, su realidad. Y cuando cuestionamos la propia estructura lógica y conceptual a partir de la cual comprendemos la realidad, estamos reflexionando sobre la dimensión epistemológica de nuestro conocimiento. Se trata, pues, de *comprender* el proceso lógico y gnoseológico por el cual *comprendemos* la realidad, o sea, de *conocer* como es que se logra *conocimiento*. En esta perspectiva, me pregunté: ¿Cuál es la visión de mundo y la estructura lógica, a partir de la cual las personas de esos pueblos, con los cuales estamos dialogando, conocen, aprenden, interactúan con el mundo y con los otros grupos? ¿Qué conflictos presentan con la visión de mundo occidental, asumida hegemoníamente por la sociedad brasileña? ¿Qué mediaciones epistemológicas se van construyendo, o haciendo necesarias, en los diferentes campos de interrelaciones socioculturales?

Colonización y cultura

En su exposición presentada en el referido Coloquio, Eliel Benites (Kaiowá-Guarani) dice que el proceso de relación entre los blancos y los Guarani puso en riesgo la vida de este pueblo. Esto, porque los colonizadores y, posteriormente, los misioneros de diferentes credos y agentes gubernamentales desarrollaron conjuntamente con las naciones

autóctonas una educación de afuera para adentro. Los blancos desarrollaron, junto a los Guaraní, procesos de educación pautados en el sistema escolar y catequético, realizando lo que Paulo Freire identifica como “invasión cultural”, a través de la “educación bancaria”. Tal proceso educativo presupone que la educación se transfiere de una persona a otra, de un grupo sociocultural para otro, como un proceso de transmisión de su modo de percibir y de significar el mundo, de tal modo que el otro lo absorba y lo reproduzca de la misma forma.

Paulo Suez, en el mismo Coloquio, afirma que, en el proceso de colonización, los misioneros católicos llegaron a Brasil desprovistos, ideológicamente, para el reconocimiento de la alteridad. No estaban en condiciones de recibir y entender los significados peculiares de otras culturas porque su visión del mundo estaba pautada por la unicidad. Presuponían que la *verdad*, el *ser*, se identifica con el todo, lo *universal*. De este modo, lo diferente (en su diversidad y alteridad) se presenta como la falta de ser. Por ser una amenaza a la unidad, lo *diferente* necesita ser reducido a lo *mismo*. Con ese presupuesto, es evidente que la relación con los otros, o mejor, la relación de los colonizadores y los misioneros, fue direccionada en el sentido de someterlos, subyugarlos, asimilarlos a sí mismo, en el sentido de recuperar ideológicamente la integridad unitaria. Por la propia epistemología del pensamiento único, los colonizadores occidentales no se predispusieron a reconocer a los otros pueblos y sus respectivas culturas, en su alteridad, como sujetos autónomos, como grupos socioculturales soberanos, con quienes es posible dialogar en pie de igualdad y, en reciprocidad, aprender juntos.

En la perspectiva colonial, la diversidad de los grupos socioculturales – que imposibilita la comunicación con todos los grupos mediante un único patrón lingüístico y cultural – es vista como un impedimento para el “avance de la civilización”. El Padre Antônio Vieira consideraba que la diferencia de tantas lenguas, de los diferentes pueblos encontrados por los colonizadores en las Américas, era una obra del demonio. Los demonios habían producido esa Babel, esa diversidad de lenguas, justamente para impedir la predicación del Evangelio. Lo que, desde el punto de vista de los colonizadores, significaba el reclutamiento de mano de obra para sustentar los procesos económicos implantados en los territorios invadidos. Por lo tanto, la diversidad lingüística y cultural se coloca, para quien quiere dominar, como un obstáculo para su proyecto.

Para el pensamiento colonizador, etnocéntrico, los diferentes significados propuestos por las otras culturas pueden tener dos sentidos. Por un lado, las concepciones propuestas por las otras culturas pueden ser consideradas como idénticas a las ya conocidas por su propia cultura. De este modo, los conceptos elaborados por la otra cultura son asimilados a los de la propia cultura, y la cultura del otro es así, negada en su alteridad. Por el otro lado, los significados constitutivos de la cultura ajena son vistos como diferentes y, entonces, son asimilados dentro de una organización jerárquica, en la cual – “¡obviamente!” – la cultura ajena es siempre identificada como inferior. O sea, con base en el pensamiento único, la relación de reconocimiento, de diálogo, de reciprocidad con los otros se vuelve imposible.

Reconocer, todavía, la peculiaridad y la singularidad de cada cultura es lo que permite a los grupos socioculturales conversar entre sí.

Esta tesis puede ser sustentada sobre la base de la propia concepción de la cultura desarrollada por Clifford Geertz.

La opción de Clifford Geertz es orientada por un concepto de cultura esencialmente semiótico: “aceptando (...) que el hombre es un animal amarrado a *redes de significados* que el mismo tejó, asumo que la cultura son esas redes y sus análisis” (1989, p. 15, el resaltado es nuestro). El autor entiende la cultura como la totalidad acumulada de *patrones culturales*, o sea, de “sistemas organizados de símbolos significantes” (p. 58), en base a los cuales los seres humanos identifican las finalidades de sus acciones.

Diferente de los animales inferiores, cuyas fuentes genéticas de información ordenan estrechamente sus acciones, el ser humano está dotado de capacidades innatas de respuestas más generales. Por eso, su capacidad de acción es mucho más flexible, compleja y creativa. Por eso mismo, depende de los sistemas de control extracorpóreos para orientar su accionar. La cultura puede ser vista justamente como “un conjunto de mecanismos de control – planes, recetas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros informáticos llaman “programas”) – para gobernar su comportamiento” (Geertz, 1989, p. 56).

Desde el punto de vista del individuo, estos símbolos son datos. Él los encuentra en uso en la comunidad donde vive. Los utiliza deliberada o espontáneamente para orientarse en la construcción de los acontecimientos a través de los cuales vive. Y, sobretudo, depende de ellos para orientarse. Sin la referencia de los a patrones culturales – sistemas

organizados de símbolos significantes – el ser humano sería incapaz de gobernar su comportamiento y su experiencia no presentaría cualquier forma. La cultura – la totalidad acumulada de tales patrones – es, por lo tanto, una condición esencial de la existencia humana y su principal base de concretización específica.

Así verificamos, por un lado, que *todos los grupos humanos desarrollan patrones culturales* que hacen posible su existencia. Por otro lado, nos confrontamos con una enorme *diversidad de patrones culturales existentes* en la humanidad.

En la búsqueda de entender la esencia del ser humano, muchos estudiosos intentaron identificar *aspectos comunes* entre las diferentes culturas. Entretanto, aún verificando que la mayoría de los pueblos desarrolla instituciones como “religión”, “casamiento” o “propiedad”, se puede constatar que los patrones culturales relativos a estas instituciones varían mucho de una sociedad a otra. Se contrapone a la noción de que la conceptualización del ser humano se defina por los aspectos *universales y similares* de las culturas humanas; Geertz considera que la comprensión del ser humano, en su dimensión esencial, puede ser encontrada justamente en las *particularidades* culturales de los pueblos. Se trata, por lo tanto, desde el punto de vista científico, intentar comprender en los fenómenos culturales, básicamente, no la *similaridad* empírica entre los comportamientos de los diferentes grupos sociales, sino la *relación* que diferentes grupos, con patrones culturales diferentes, establecen entre sí. “Resumiendo, necesitamos encontrar relaciones sistemáticas entre fenómenos diversos, no identidades substantivas entre fenómenos similares” (Geertz, 1989, p. 56).

En otras palabras, podemos desarrollar el conocimiento del ser humano, no a través del estudio comparativo entre las diferentes culturas, tomadas como objetos, sino buscando identificar *aspectos comunes* entre ellas. El conocimiento de la “esencia” del ser humano puede ser desarrollado en la medida en que personas y grupos de culturas diferentes entran en relación, con el propósito de comprender *los sentidos que sus acciones asumen en el contexto de sus respectivos patrones culturales*. “Comprender la cultura de un pueblo expone su normalidad sin reducir su particularidad. (...) Eso los vuelve accesibles” y hace posible “conversar con ellos” (Geertz, 1989, p.24).

Interculturalidad y autoconocimiento

La interacción con los *otros* nos desafía a entender los significados que ellos atribuyen a sus acciones. La “rareza” del comportamiento del otro nos choca porque la lógica del contexto cultural que determina su significado es diferente de la lógica inherente a nuestros patrones culturales. Para entender el comportamiento de otra persona, es preciso comprender la lógica de la “organización de los símbolos significantes” desarrollada por su grupo. Al mismo tiempo, la comprensión de la lógica de patrones culturales diferentes permite, por contraste, entender la especificidad de la lógica de nuestros patrones culturales y la relatividad de los significados que atribuimos a nuestros actos. De esta manera, al reflexionar sobre nuestras acciones desde la perspectiva de otros patrones culturales, podemos descubrir otros significados que nuestras propias acciones pueden asumir y, a partir de allí, descubrir formas diferentes de orientarlas.

Conversar *con* los otros – es no solo apenas hablar *sobre* ellos o *para* ellos – es la condición para que desarrollemos la comprensión de los significados y de las estructuras significantes de nuestras propias acciones. La comprensión del sentido de la acción del otro es una condición importante para la comprensión de los sentidos de nuestra propia acción. La comprensión de la lógica de significación, inherente a los patrones culturales de otros grupos, facilita la comprensión de la lógica inherente a nuestros propios sistemas simbólicos de significación. La relación entre culturas, es así, la condición para el desarrollo de cada cultura.

De estas consideraciones, se levanta una hipótesis radical para el campo de la educación. Ya es sabido que, para el individuo, la educación es esencial, como proceso de aprendizaje de la propia cultura. Sin apropiarse de patrones culturales vigentes en su contexto, el individuo sería virtualmente incapaz de orientarse, incluso de sobrevivir en la sociedad. Y “los seres humanos se educan en relación, mediatizados por el mundo”, teniendo a la propia cultura como mediadora (FREIRE, 1975, p. 79). Más desde el punto de vista de la cultura como tal, cada grupo social, sin interactuar con otras culturas, sería incapaz de comprender la lógica de sus propios patrones culturales, en los cuales se fundamenta para dar sentido a su vida colectiva. La interacción con otras culturas se vuelve esencial para la evolución de la propia cultura. Así, parafraseando a Paulo Freire, podemos afirmar que *las culturas se educan en relación, mediadas por las personas*. Las personas

que interactúan, individual o colectivamente, con personas de contextos sociales diferentes ponen en cuestionamiento sus propios patrones culturales y, viceversa, ponen en evidencia los principios y la lógica, que rigen la cultura ajena.

Desafíos interculturales

Confrontarse con extraños no son relaciones fáciles y tranquilas. Son relaciones profundamente conflictivas y dramáticas. La historia nos revela que muchas de tales relaciones entre pueblos y grupos sociales diferentes terminan en guerras, genocidios, procesos de colonización y de dominación. Entender, por lo tanto, tales procesos de relaciones interculturales se vuelve una condición básica para, no solo comprender las lógicas que conducen a la destrucción o sujeción mutua, sobre todo para descubrir las posibilidades creativas y dialógicas de las relaciones entre grupos y contextos culturales diferentes.

Las relaciones interculturales tampoco son relaciones cuyos significados se configuran a partir de perspectivas singulares, individuales, ni se consolidan en poco tiempo. La formación de los patrones culturales y los procesos educativos inherentes a ella se configuran en el entrecruzamiento paradójico de muchas perspectivas que, por eso mismo, se constituyen dinámica y conflictivamente. Y, aunque cada acto tenga efectos educativos, que contribuyen para la configuración y transformación de los patrones culturales, estos sólo se constituyen en los procesos históricos de largo plazo. Por eso, la perspectiva intercultural implica una comprensión compleja de la educación, que busca – más allá de las estrategias pedagógicas y de las relaciones interpersonales inmediatas – entender y promover, lenta y prolongadamente, la formación de contextos relacionales y colectivos para la elaboración de significados que orientan la vida de las personas.

Por lo tanto, el estudio y la promoción de las relaciones interculturales solo pueden desenvolverse a partir de las relaciones interpersonales en su factibilidad histórica. El conocimiento de las culturas y de sus interrelaciones, objeto principal de la Etnografía, implica una “descripción profunda” de las estructuras significantes a partir de las cuales cada persona, en cada contexto cultural, elabora los significados de sus actos y de los eventos en los cuales participa. La comprensión de los patrones culturales, así como de sus transformaciones e interrelaciones, solo evoluciona en base al estudio atento y minucioso

de los significados que cada acto y cada relación de cada sujeto van asumiendo en su contexto. “Tenemos que llegar a los detalles, más allá de los rótulos engañosos, más allá de los tipos metafísicos, más allá de las similitudes vacías, para comprender correctamente el carácter esencial no solo apenas de las diferentes culturas, si también de los diferentes tipos de individuos dentro de cada cultura, si es que deseamos encontrar a la humanidad cara a cara” (Geertz, 1989, p. 65).

En este sentido, la relación entre personas es una relación entre proyectos, propuestas, significados. Y la relación entre culturas, que ocurre en el encuentro entre personas de culturas diferentes, coloca en cuestionamiento todos los aparatos simbólicos a partir de los cuales cada sujeto se orienta. Y en eso consiste, a nuestro entender, la relación intercultural. Sujetos, personas de culturas diferentes, que atribuyen significados diferenciados a sus acciones, al interactuar ponen en cuestionamiento no solo el sentido de su accionar o de su discurso, sino, todo lo que su referencial cultural le brinda para dar sentido a cada una de sus acciones, elecciones, palabras, sentimientos.

Perspectivas culturales aborígenes

En el diálogo con los educadores de etnias aborígenes, con quienes tuve el placer de compartir el debate, en el Seminario *Fronteras Etno-culturales*³, teniendo presente los principios anteriormente enunciados, comprendí que promoviendo procesos educacionales propios, éstos que favorecen las interacciones interculturales, más allá de la visión moderna-colonial predominante en la sociedad occidental. Las sociedades amerindias, de modo general, comparten una visión del mundo basada en el respeto a la naturaleza, así como una visión educacional que enfatiza la autonomía personal y la participación comunitaria.

Para los Kaiowá-Guarani, afirma Eliel Benites, el mundo es la creación de Dios. Los seres humanos están de paso en el mundo y, por lo tanto, deben usar la naturaleza sin depredar. Tal visión de la naturaleza se contrasta con la visión predominante en las culturas occidentales: la naturaleza es concebida como objeto a ser transformado, despojado y transformado en mercancía. La confrontación entre ambas visiones de la naturaleza, en el

³ Seminario: *Fronteras Etno-culturales y fronteras de la exclusión: desafío de la interculturalidad y de la equidad*, realizado en Campo Grande (MS, Brasil), del 16 al 19 de setiembre de 2002, focalizando particularmente el tema: La Etnicidad en el contexto de una sociedad intercultural.

proceso de colonización, ha tenido desdoblamientos históricos desastrosos. En el caso de los Guaraní, al subyugarse a las creencias de los conquistadores, perdieron su referencia cultural de relación respetuosa con el mundo y por lo tanto se sujetaron a la lógica del mercado.

En esta confrontación, nos preguntamos: ¿Cuál es la pedagogía y la visión del mundo de los pueblos autóctonos en Brasil, que han sustentando su proceso de resistencia y de autonomía cultural?

La declaración de Eliel Benites (Kaiowá-Guaraní) indica que su pueblo, al contrario del proceso de educación de “afuera para adentro” tradicionalmente desarrollado por los blancos, intenta, desarrollar el proceso educativo de adentro para afuera. “Es como una fuente tapada que, al ser desobstruida, arroja agua en abundancia. El agua que arroja es la reflexión. La reflexión que se presenta como la capacidad de repensar su proyecto de largo plazo: ¿Qué será de nuestro pueblo de aquí a cien años?” Frente a nuestros nuevos desafíos, las comunidades autóctonas viven en reservas, cercadas por haciendas, lo que limita e impide que practiquen la caza y la pesca, base de la sustentación de su organización económica, política y cultural. El proceso de desmonte, de destrucción de la naturaleza, dificulta también la relación que los autóctonos tenían con la propia naturaleza. Y al acatar la forma en que los blancos se relacionan con la naturaleza, en el sentido de hacerla propiedad y mercancía, las primeras naciones perdieron su identidad y su autonomía. Ahora – dice Eliel Benites – las comunidades autóctonas Guaraní buscan repensar esos desafíos a partir de su grupo, de sus necesidades y, con eso, se torna posible una relación crítica con el modo de pensar de los otros grupos sociales, así como también identificar los mecanismos que pervierten su relación con el mundo. De este modo, la reflexión, se constituye en un elemento clave para la constitución del modo de entender la relación de los Guaraní con el mundo.

Un segundo elemento, muy importante para la constitución del modo de pensar autóctono es la participación. La reflexión, para las comunidades autóctonas brasileñas, se procesa fundamentalmente a través de la conversación, de la discusión en la comunidad. El conocimiento no se constituye a partir de procesos individuales y formales de investigación, tal como tradicionalmente se asume en el proceso de producción científica occidental. El conocimiento se constituye, para los autóctonos, a partir del diálogo en la

comunidad. Y esto implica una forma propia de organización, basada en la cooperación. Por eso, se vuelve incompatible con el tipo de organización política del Estado, basada en partidos políticos. Esta situación a quedado muy clara en las confrontaciones y conflictos que aparecen justamente en los procesos electorales donde se busca, además de usar los votos de los indígenas, también inducirlos a asumir la forma de organización política basada en partidos, contraria a su forma de entender el proceso de participación y de organización política.

Más allá de la reflexión y de la participación, la tercera dimensión importante en la forma en que los autóctonos ven al mundo, es la visión ecológica. El mundo es visto como un ser vivo, la Madre Tierra, y el ser humano, como una parte viva de ese mundo. Por eso, preservar el ambiente, cuidar la naturaleza es una condición fundamental para la propia supervivencia de cada individuo y de cada comunidad. Exactamente al contrario de la perspectiva predominante en el modo capitalista de producción, que busca explorar la tierra y transformarla en propiedad y a sus productos en mercancía. En la cosmología Guarani, según los comentarios de Eliel Benites (Kaiowá-Guarani), es inconcebible que la tierra pueda ser considerada un objeto de intercambio de los seres humanos, porque – “no puede moverse y no puede ser transportada por los seres humanos” – la tierra tiene vida propia. La naturaleza sustenta y controla las posibilidades de vida de los seres humanos y, por eso, necesita ser cuidada con respeto y atención, para garantizar sus posibilidades de existencia.

Entre esos dos modos de ver el mundo y de encarar las relaciones con el mundo, se han desarrollado históricamente algunos campos de mediación. Sérgio (Mbyá-Guarani) preguntaba: “¿Cuándo se habla de *diferentes*, solamente los ‘indios’ son considerados diferentes? ¿Por lo tanto, cuando se habla de educación intercultural en la escuela, se refiere solamente a la escuela “indígena”?” Tales preguntas colocan principalmente la cuestión de cuales son los campos, o procesos de mediación entre las culturas diferentes.

Campos de mediación intercultural

La principal mediación entre diferentes culturas se establece por las personas. Wanderley Cardoso (Terena), quien coordinó la mesa redonda sobre las prácticas educativas de formación de profesores “indígenas”, dice que tiene sentido como buen experimento de relación entre culturas diferentes. Al convivir con la sociedad brasileña, en

el trabajo, en la escuela, en el cotidiano, al reflexionar sobre sus conceptos y sus formas de vida, se buscan formas de traducción y de negociación entre las dos culturas, de tal forma que se construye una identidad mestiza, en las cuales la mediación entre culturas diferentes se transforma en el propio modo de vida. De cierta forma, podemos parafrasear lo que Paulo Freire dice al respecto de la educación: si “las personas se educan en relación, mediatizadas por el mundo”, también los mundos y las culturas se educan (se transforman), mediatizadas por las personas.

Otro campo de mediación intercultural es el propio lenguaje. La lengua, elemento constitutivo de una cultura, sirve tanto para la construcción de la identidad de un grupo sociocultural como también de instrumento de negociación y de traducción en la relación con otras culturas. Agostinho (Boe/Bororo) dice que el aprendizaje de la lengua portuguesa (lengua oficial nacional brasileña) es abordado por los Bororo como aprendizaje de una segunda lengua. Y aprenden la lengua nacional para luchar, para interactuar con los blancos y evitar que los Bororo sean engañados y dominados. El aprendizaje de la propia lengua y de la lengua del otro es, al mismo tiempo, un factor de construcción de su propia identidad, en relación crítica con los otros.

Un tercer campo de mediación es la escuela. La escuela parece vivir en una ambivalencia: al mismo tiempo en que constituye un proceso de transmisión, de la reproducción de la cultura nacional dominante, la escuela también sirve para reproducir o consolidar las culturas locales. Al mismo tiempo en que la escuela se ha constituido como un proceso de sujeción disciplinaria, de clasificación y de exclusión, en la escuela se constituyen transversalmente múltiples procesos de interacción, de diálogo y de resistencia. El hecho de considerar a la escuela como un espacio de mediación intercultural significa, establecer formas de reproducción, de comunicación y de traducción entre la cultura nacional envolvente y las culturas locales. Esta situación pone en crisis, radicalmente, toda la estructura y las estrategias disciplinarias de sujeción, de jerarquización y de exclusión, constituidas por la escuela. En ese sentido, la educación intercultural vale no solo para los pueblos autóctonos, sino también para los sujetos y grupos culturales que participan de la escuela. La escuela podrá así, cumplir su tarea educativa en la medida que se transforma radicalmente, superando su estructura disciplinaria monocultural para constituir campos de relaciones entre sujetos y culturas diferentes.

Um quarto campo de mediação é constituído pelos meios de comunicação e as novas formas de produção cultural. Os estudos que desenvolvemos em nosso grupo de pesquisa (Fleuri, 2003) evidenciam que os meios de comunicação de massa, assim como as novas tecnologias educacionais, exercem uma profunda influência nas culturas populares. Mas esta influência não se constitui de modo unidirecional e inexorável, pois é constantemente ressignificada pelas experiências socioculturais que marcam as histórias de vida das pessoas, assim como pelas mediações culturais tecidas pelos diferentes grupos e movimentos sociais. Daí pode-se compreender a importância do trabalho educacional no sentido de potencializar a vitalidade e a criatividade dessas múltiplas teias interculturais de ação e comunicação social.

Muchos son los campos de relaciones interculturales, entre los cuales, enfatizamos especialmente dos (ya mencionados anteriormente), por ser extremadamente conflictivos, dramáticos, a veces trágicos.

Uno, es el campo de la propiedad y del uso de la tierra, así como del manejo del ambiente. En este campo, se confronta la comprensión de la tierra como madre y de la tierra como objeto y medio de producción. La mayoría de las culturas autóctonas latinoamericanas entienden a la Tierra como madre que protege, que promueve la vida a través de una práctica de ofrenda y de reciprocidad. De la misma forma que la naturaleza cuida y hace posible la vida humana, los seres humanos, por reciprocidad, son invitados a cuidar y proteger a la naturaleza. Tal visión se contrapone a la comprensión de la tierra como objeto de explotación y de bien de cambio. Tal visión predominante en la sociedad capitalista, justifica el proceso de explotación predatoria del ambiente, así como de la propia fuerza de trabajo, de la cual extrae los valores constitutivos de la propiedad privada y del capital. Tal sistema se encuentra hoy en profunda crisis, juntamente con la visión del mundo y con las ideologías que lo justifican. De esta forma, las culturas autóctonas ofrecen una visión del mundo que pueden presentar perspectivas de superación de los impasses en que la cultura occidental y el sistema capitalista se encuentran hoy, en lo relacionado al respecto de la sustentabilidad de la vida y del ecosistema en el planeta.

El otro campo de profunda confrontación intercultural es el de la religión. De un lado, la perspectiva totalitaria de los fundamentalismos monoteístas, propicia para incentivar la conquista y el proselitismo, o sea, los procesos de subyugación de los otros

pueblos y de las otras religiones. Del otro lado, se encuentra la visión de la religión como práctica de conexión, de encuentro y reciprocidad con los otros. En este caso, las propias creencias religiosas pueden constituirse en canales e instrumentos simbólicos importantes para alimentar el reconocimiento y la interacción con las otras creencias, de pueblos diferentes y muchas veces, opuestas a las nuestras.

En este sentido, las relaciones interculturales aparecen como campos de mediaciones que, tal como en las prácticas religiosas, favorecen el aprendizaje mutuo entre las personas, entre los lenguajes, entre los diferentes procesos educativos, entre las formas de relación con la tierra. En estos campos interactúan, de manera compleja, múltiples sujetos, múltiples proyectos, múltiples sistemas simbólicos que constituyen un universo polisémico, relacional, interactivo y fluido. Este es, en nuestra opinión, un gran desafío que la perspectiva intercultural de la educación o de las relaciones sociales inter-étnicas está evidenciando a partir del diálogo con los pueblos autóctonos.

Referencias Bibliográficas

- BATESON, Gregory. *Mente e Natureza. A unidade necessária*. [Mind and Nature: a necessary unity]. Trad. bras. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986 [1979]. (Trad. ital. 1984).
- _____. *Verso un'ecologia della mente*. [Steps to an Ecology of Mind]. Trad. ital. Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1976 [1972].
- _____. *Una Sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. [A sacred unity. Further steps to na ecology of mind]. Trad. ital. de Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1997 [1991].
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.